



Kastamonu Education Journal

July 2018 Volume:26 Issue:4

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Medya Okuryazarlığı Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Yönelimleri

Thematic, Methodological and Statistical Tendencies of Studies in the Field of Media Literacy Education

Sevilay AYDEMİR^a, Gürcü ERDAMAR^b

^aGazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimlerinin dağılımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma paradigmasına göre desenlenmiş ve tematik içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 104 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme matrisiyle toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda incelenen çalışmaların medya okuryazarlığı dersi ve medya okuryazarlık düzeyi temalarında yoğunlaştığı, çalışmalarda daha çok tarama modelinin ve nicel veri analiz yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimine yer verilmesi, medya okuryazarlığı dersinin ortaokulda zorunlu olması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması çalışmalarda öne çıkan önerilerdir.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the thematic and methodological distributions of studies on media literacy education in Turkey. The study was designed according to the qualitative research paradigm and utilized the thematic content analysis. 104 scientific studies were reached by using the criteria sampling method. Data collected with the evaluation matrix prepared by the researchers were analyzed by content analysis method. This study showed that studies examined were concentrated on media literacy course and media literacy levels themes, mostly survey model as a research model was used and quantitative analyzes were used predominantly. Media literacy education in education faculties, media literacy course in secondary school, and teachers’ in-service training have become prominent suggestions.

Anahtar Kelimeler

medya okuryazarlığı
tematik içerik analizi
tematik yönelim

Keywords

media literacy
thematic content analysis
thematic tendency

Extended Abstract

Rapid development of communication technologies, increase in variety of mass communication tools and acquisition of information through different channels emerged the question of how to reach the true knowledge. Within this context, media literacy appeared as an important skill to use the media consciously, analyse and evaluate the media messages critically and to form an individual's own media message. In addition, the number of scientific research in this field has increased along with the increase in importance of media literacy consciousness.

The scientific researches play an important role in identifying the problematic areas of media literacy, carrying out studies on a firm ground and contributing to the expansion of the field. Analysing and evaluating the relevant research in this field can contribute to both revealing the current situation and guiding further studies. Therefore, identifying thematic, methodological and statistical tendencies of studies regarding media literacy is seen important for obtaining rich and diverse studies rather than reproducing similar subjects and methods.

The purpose of this research is to analyse the studies on media literacy education in Turkey in terms of thematic, methodological and statistical tendencies. To serve this purpose, the research topics related to media literacy, sample or study group, sampling method, data collection tools, research method, statistical data analysis techniques and their distributions were examined.

This study, which is a thematic content analysis, was designed by using qualitative methodology. Using criteria sampling method which is one of the purposive sampling methods, a total of 104 studies including 43 master theses, 55 articles and 6 full text papers were reached. Data were collected by documentary analysis technique and analysed by categorical and frequency analysis techniques of content analysis.

Thirteen themes have been identified as a result of content analysis of research on media literacy education. When frequency of each theme is analysed, media literacy course (%35.6) and media literacy levels (%20.1) have been on the first ranks. On the other hand, the sampling of research studies has been mostly composed of students (%43.3) and student teachers (%33.7). It has been found out that research on students are mostly about secondary students and research on teachers and student teachers are most directed towards Social Science Teaching, Primary Teaching and Turkish Teaching. The studies showed that mostly random sampling (%24) is used. However, almost half of the studies did not indicate their sampling techniques (%52.8). Scales (%47.1) and interview (%30.8) have been frequently used in most research as data collecting tools. In addition, when the percentages of research techniques are analysed, quantitative research (%54.8) appeared to be used more than qualitative (%35.5) and mixed studies (%9.6) and survey model (%35.6) is the most preferred research model. A good majority of the research did not specify the research model/method (%40.4). The most employed data analysis techniques are respectively; descriptive statistics (%45.2), t-test (%42.3), ANOVA (%37.5) and content analysis (%28.8). When the suggestions of the research are looked into, the top three themes are listed as; introducing media literacy education/course in education faculties (%33.7), making media literacy course compulsory in secondary school (%22.1), and providing teachers with in-service training (%20.2).

The studies in the field of media literacy education have been shown to significantly increase from year to year. Thirteen themes have been identified out of total 104 research studies and among them media literacy course and media literacy level had the highest percentage as the most studied themes. In the field of media literacy education, program development and program evaluation studies should also be included. On the other hand, studies to compare media literacy education and lecture practices in different countries should be conducted in order to see different applications. Studies of thematic content analysis can be conducted at regular intervals (e.g. every five years) in order to obtain contentful and diverse studies.

In addition to using quantitative methods in most of the investigated studies, the survey model was the most frequently used research model. Qualitative and mixed methods were less preferred. For this reason, research models should be diversified to obtain different findings and results. In most of the studies random sampling method was used. The most studied sample groups were students and student teachers. The number of studies on teacher has remained limited. Researches on preschool, primary and high school students and adults in the field of media literacy education are inadequate. In this context, studies on different sampling groups should also be adequately included.

A good majority of research did not specify research model and sampling methods. The research model used has a significant effect on the validity of the study. It is not sufficient to indicate that the method used in the research is only quantitative or qualitative. Therefore, the research model used and the relevance of this model to the research need to be specified and explained. In addition, the sampling method affects the external validity of the study. For this reason, the sampling method used in the research should be clearly stated.

Although data analyses techniques were diverse, there were very few studies using advanced and complex statistics. The most known methods such as descriptive statistics, t-test, ANOVA and content analysis were used. The

most commonly used data collection tools were scales and interview forms.

Including media literacy education in the curriculum of education faculties and providing in-service training to teachers were prominent suggestions in the studies examined. As a result of considering of these suggestions, it may be said that there is a necessity for a professional educator who can carry out the media literacy course. In this context, media literacy training programs can be designed for student teachers and teachers. Also studies on the effectiveness of these programs can be made. Another prominent suggestion that media literacy course should be compulsory in secondary school. In fact, this prominent view is thought to restrict the frame work of media literacy education. For this reason, more interdisciplinary studies and action research should be included in the pre-school level to adult education.

1. Giriş

Medya araçlarının gündelik yaşamda kullanımının artması; günümüz toplumlarının bilgi ve iletişim teknolojilerinden ve bunların sosyal, politik ve kişisel yaşam üzerindeki etkilerinden kaçınmasını adeta imkânsız hale getirmiştir. Bilgi toplumuna yaşam boyu başarılı ve aktif bir şekilde katılabilmek için yeni tür bilgi beceri ve tutumlara sahip olunması gerekmektedir (UNESCO, 2012). Bu bağlamda medya okuryazarlığı 21. yüzyılda bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkmış, sürekli değişen dünyada yaşam boyu öğrenme için gerekli becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir etken olarak görülmüştür (Thoman ve Jols, 2008).

Medya okuryazarlığı hem basılı hem de elektronik olmak üzere farklı formlardaki medya mesajlarına erişimin yanı sıra bu mesajları çözümlenme, analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Aufderheide, 1993). Medya okuryazarlığı eğitimiyle bireylerde hem medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, beceri ve yeteneklerin hem de eleştirel anlayışın, etkin katılımın, yorumlama ve yargıda bulunma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Buckingham, 2003). Son yıllarda medya okuryazarlığının eleştiren ve sorumluluk sahibi vatandaşların gelişiminde önemli bir etmen olması, yeni yüzyılın vatandaşlarının yetiştirilmesinde medya eğitiminin gerekliliğini de artırmıştır (Aguaded, 2016).

Medya okuryazarlığı Amerika Birleşik Devletleri'nde popüler kültür ürünlerine tepki olarak ortaya çıkmış ve 1970'li yıllarda korumacı bir yaklaşım benimsenerek kötü medya içeriklerinden çocukları korumak olarak ele alınmıştır (Bilici, 2014). Zamanla izleyici araştırmaları ve okuryazarlık kavramıyla ilgili paradigmanın değişmesi, yaşam boyu öğrenme, dijital vatandaşlık, eleştirel farkındalık ve demokratik katılım gibi kavramların önem kazanması (Binark ve Gencel Bek, 2010; Hobbs, 2010) medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yaklaşımları da etkilemiştir. Medya okuryazarlığı kavramı İngiltere, İrlanda ve İskandinav ülkelerinde uzun yıllardan beri tartışılrsa da kurumsal olarak Avrupa Birliği'nin gündemine 2000'li yıllarda girmiştir (Pekman, 2007). Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığı Avrupa Vatandaşlığının bir aracı olarak görülmesinin yanı sıra yeni teknolojilerle ortaya çıkan sorunların da bir çözümü olarak görülmektedir (Altun, 2011).

Son yarım yüzyılda kitle iletişim araçlarının hızla artması bilgiye birçok yoldan ve kolayca erişilmesini sağlarken, bireylerin bu bilgi yoğunluğu karşısında seçici olması ve bazı bilgilerden korunması gerekli hale gelmiştir (Potter, 2008). Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimiyle doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek için çocukların medya karşısında bilinçlendirilmeleri, medya içeriklerinin sorgulanabilir ve eleştirilebilir olduğunu fark etmeleri, olumsuz medya içeriklerinden korunabilmeleri, sorumlu bir medya üreticisi olabilmeleri ve medya içerikleri konusunda farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır (RTÜK, 2016). Ayrıca medya okuryazarlığı eğitimi; bireylerin demokrasiye bağlı vatandaşlar olabilmeleri için eleştirel düşünme, kendini ifade etme ve katılım gibi temel becerileri aşılamanın yanı sıra medyanın toplum üzerindeki rolünün anlaşılmasına ve 21. yüzyılda bireylerin ihtiyaç duyacağı önemli becerileri öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Thoman ve Jols, 2008).

Kalkınmış ülkelerde medya okuryazarlığı eğitiminin önemi 1970'lerden itibaren anlaşılacak öğretim programında yerini alırken, gelişmekte olan ülkelerde konuyla ilgili çalışmalar daha geç başlamıştır (Bilici, 2014). Ülkemizde 2004 ve 2006 yılları arasında çeşitli ülkelerin programları ve çalışmaları incelenmiş, 2006 yılında RTÜK'ün yapmış olduğu kamuoyu araştırmaları (RTÜK, 2006a; RTÜK, 2006b) sonucunda medya okuryazarlığı dersinin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı dersi 2006-2007 öğretim yılında beş pilot ilde bir yıl süreyle uygulandıktan sonra 2007-2008 yılından itibaren 6.,7. ve 8. sınıflarda seçmeli bir ders olarak ülke genelinde okutulmaya başlanmıştır (RTÜK, 2016). Ayrıca medya okuryazarlığının önemine ilişkin farkındalıkla birlikte bilimsel çalışmaların sayısı da zamanla artmıştır. Dolayısıyla bilimsel araştırmalar; medya okuryazarlığıyla ilgili sorun alanlarının belirlenmesi, çalışmaların daha sağlam temellere dayandırılması ve alanın gelişimine katkı sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu alanla ilgili çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi de mevcut durumu ortaya koymak ve sonraki araştırmalara yol göstermek açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığına ilişkin çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel eğilimlerinin belirlenmesi; benzer konuları ve yöntemleri tekrarlamak yerine daha zengin ve çeşitli çalışmalar elde edilebilmek açısından önemli görülmektedir. Türkiye'de medya okuryazarlığı ile ilgili yayınlanan makale ve tezlerin sistematik olarak incelendiği araştırmaların birkaç çalışmayla sınırlı olduğu görülmektedir. Altun (2014) medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili 233 yayını incelediği çalışmada, bu yayınların künyesini yazmış ve yalnızca araştırma türü ve konusuna göre yayınları analiz etmiştir. Söz konusu diğer çalışmalarda da medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezler (Ardıç, 2016; Maden, Maden ve Banaz, 2017) ve makaleler (Kıncal ve Korkmaz, 2015) ayrı bir şekilde ele alınmış, birlikte analiz edilmemiştir. Literatürde medya okuryazarlığı eğitimi alanında yayınlanan lisansüstü çalışmaları, makaleleri ve tam metin bildirimleri konuları, araştırma yöntemleri ve önerileri açısından inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma, medya okur-yazarlığı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların on yıl-

lık bir dönemde nasıl bir yönelim izlediğini ortaya koyarak alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın bu konuda araştırılması gerekli öncelikli konuların belirlenmesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan araştırmaların tematik, metodolojik yönelimlerinin, bunun yanı sıra araştırmaların önerileri açısından dağılımlarının incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan araştırmalar;

1. Tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Araştırma yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Örneklem/ çalışma grubu ve örnekleme yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Veri toplama araçları ve istatistiksel veri analizi teknikleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırmalarda yapılan öneriler hangi konularda yoğunlaşmaktadır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de medya okuryazarlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik incelenmesine yönelik tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizinde belirli bir konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların ortak ve benzer yönleri eleştirel bir bakış açısıyla belli temalar çerçevesinde yorumlanır. Konu bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış olur (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Çalık ve Sözbilir, 2014).

Ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yapılan ilk çalışma 2007 tarihli dir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili 2007-2016 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler, hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ve tam metin bildirimler oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemleriyle özdeşleşen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen ölçüt; çalışmaların öğretmen, öğretmen adayları, öğrencilerle ve medya okuryazarlığı dersi öğretim programıyla ilgili olmalarıdır. Tablo 1’de medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Toplam
D. Tezi	-	-		2	1	2	3	2	1	-	11
Y.L. Tezi	1	3	3	4	5	4	7	2	3	-	32
Makale	-	2	3	2	2	6	10	7	18	5	55
Bildiri	-	1	-	1	-	1	2	1	-	-	6
Toplam	%1	%5.8	%5.8	%8.7	%7.7	%12.5	%21.1	%11.6	%21.1	%4.8	%100

Tabloda belirlenen ölçüt kapsamında konuyla ilgili ilk çalışmanın 2007 tarihli olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında 43 lisansüstü tez, 55 makale ve 6 tam metin bildiri olmak üzere toplam 104 çalışmaya ulaşılmıştır. Yıllara göre dağılım incelendiğinde (2016 yılına kadar) medya okuryazarlığı araştırmalarının giderek daha fazla önem kazandığı ve sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. 104 çalışmanın %21.1’i 2013 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiş, medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin yapılan lisansüstü tezler, makaleler ve bildirimler incelenmiştir. İlk aşamada lisansüstü tezlere YÖK Ulusal Tez veri tabanından erişilmiş, 52 lisansüstü tezin 9’unun içeriğine erişimleri olmadığından 43 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin makalelere Dergipark ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarından, bildirimlere de Google Akademik’ten erişilmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik araştırmaların seçimindeki temel ölçüt dikkate alınarak; arama motoruna ‘medya okuryazarlığı’, ‘medya okuryazarlığı eğitimi’ gibi anahtar kavramlar yazılarak tarama yapılmış ve konuyla ilgili araştırmalar belirlenmiştir. Çalışmaya alınacak veriler belirlenirken kitap özeti, çeviriler, kuramsal çalışmalar, içeriğine erişimi olmayan tezler ve tam metin olmayan bildirimler kapsam dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yönteminde yazılı veya sözlü ifadelerden elde edilen veriler kodlanır, kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak sınıflandırma yapıldıktan sonra veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır ve anlam oluşturulmaya çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Marvasti, 2004, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda öncelikle çalışmalardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir değerlendirme matrisi ile düzenlenmiştir. Her bir araştırma kodlanmış ve tematik dağılımlar belirlenirken başlıkların ve değişkenlerin benzerliklerine göre kategoriler halinde araştırmalar gruplandırılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların örneklem grubu, araştırma modeli, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve önerileri açısından dağılımlarını belirlemek için frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analiziyle birimlerin görünme sıklığı belirtilerek yüzdelik hesaplamaları yapılmış ve genel toplam içindeki oranı ortaya koyulmuştur.

Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*100" güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinin güvenilir sayılabilmesi için kodlayıcı güvenilirliği sonucunun %80 ve üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar sonucunda araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği %88 bulunmuştur.

3. Bulgular

Öncelikle medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış çalışmalarda ele alınan temaların sayısal dağılımı ve yüzdelik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların konu alanına göre dağılımı

Araştırma Konuları	n	%
1. Medya okuryazarlığı dersi	37	35.6
2. Medya okuryazarlık düzeyi	21	20.1
3. Medya kullanımı	9	8.7
4. Medya okuryazarlığı algıları/görüşleri	8	7.7
5. Diğer derslerle ilişkilendirme	6	5.8
6. Eleştirel düşünme	5	4.8
7. Medyaya ilişkin algılar/görüşler	5	4.8
8. Aktif vatandaşlık	4	3.8
9. Diğer ülkelerle karşılaştırma	3	2.9
10. Öğretmen yetiştirme	3	2.9
11. Yaşam boyu öğrenme	1	0.96
12. Sosyal beceri	1	0.96
13. Ahlaki gelişme	1	0.96
Toplam	104	100

Tabloda görüldüğü üzere çalışma kapsamında incelenen 104 çalışmada on üç temanın ele alındığı ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili araştırmaların önemli bir bölümünün medya okuryazarlığı dersi (%35.6) ve medya okuryazarlık düzeyinin incelenmesiyle (%20.1) ilgili olduğu görülmektedir. En çok çalışılan tema olan medya okuryazarlığı dersi teması altında daha çok medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin davranışları, medya tüketim alışkanlıkları, algıları ve tutumları üzerindeki etkileri ve derse yönelik görüşler ele alınırken; medya okuryazarlık düzeyi teması altında daha çok ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca çalışılma yüzdelere göre sırasıyla medya kullanımı (%8.7), medya okuryazarlığı algıları/görüşler (%7.7), diğer derslerle ilişkilendirme (%5.8), eleştirel düşünme (%4.8), medyaya ilişkin algılar/görüşler (%4.8), aktif vatandaşlık (%3.8), diğer ülkelerle karşılaştırma (%2.9), öğretmen yetiştirme (%2.9), yaşam boyu öğrenme (%0.96), sosyal beceri (%0.96) ve ahlaki gelişme (%0.96) temaları yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin sayısal dağılımı ve yüzdelik değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların araştırma yöntemi ve modeline göre dağılımı

Yöntem	Model	N	%	Toplam
Nicel	Tarama	37	35.6	%54.8
	Deneyisel	7	6.7	
	İlişkisel	1	0.96	
	Belirtilmemiş*	12	11.5	
Nitel	Durum çalışması	5	4.8	%35.5
	Olgu bilim	5	4.8	
	Eylem araştırması	2	1.9	
	Gömülü teori	1	0.96	
	Karşılaştırmalı durum analizi	1	0.96	
	Belirtilmemiş*	23	22.1	
	Çeşitleme	2	1.9	
Karma	Ardışık keşfedici	1	0.96	%9.6
	Belirtilmemiş*	7	6.7	
Toplam		104	100	

*Araştırma modeli belirtilmemiş çalışmaların toplam yüzdesi %40.4 (n=42)

Tabloda görüldüğü üzere nicel araştırma yöntemlerinin (%54.8), nitel (%35.5) ve karma (%9.6) araştırmalardan daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma modeli olarak da en çok tarama modelinin (%35.6) tercih edildiği, bunu sırasıyla deneysel (%6.7), durum çalışması (%4.8), olgu bilim (%4.8), eylem araştırması (%1.9), çeşitleme (%1.9), ilişkisel (%0.96), gömülü teori (%0.96), karşılaştırmalı durum analizi (%0.96) ve ardışık keşfedici (%0.96) araştırma modellerinin takip ettiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların önemli bir kısmında (%40.4) araştırma modelinin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinin sayısal dağılımı ve yüzdelerik değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan örnekleme yönteminin dağılımı

Örnekleme yöntemi	n	%
Tesadüfi	25	24.0
Ölçüt	5	4.8
Maksimum Çeşitlilik	5	4.8
Amaçlı	5	4.8
Küme	4	3.8
Tabakalı	4	3.8
Kolay	3	2.9
Kotalı	2	1.9
Sistemantik	1	0.96
Benzeşik	1	0.96
Teorik	1	0.96
Belirtilmemiş	55	52.8
Toplam	104	100

Tablo 4'tee görüldüğü üzere araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme yöntemi tesadüfi örnekleme yöntemidir (%24.0). Çalışmalarda kullanılan diğer örnekleme yöntemlerinin yüzdelerik değerleri incelendiğinde sırasıyla ölçüt (%4.8), maksimum çeşitlilik (%4.8), amaçlı (%4.8), küme (%3.8), tabakalı (%3.8), kolay (%2.9), kotalı (%1.9), sistemantik (%0.96), benzeşik (%0.96) ve teorik örnekleme (%0.96) yöntemleri yer almaktadır. Ayrıca araştırmaların yarısından fazlasında (%52.8) kullanılan örnekleme yönteminin belirtilmediği bulgulanmıştır.

Tablo 5. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların örneklem grubu dağılımı

Örneklem Grubu	Düzyey/Branş	n	Toplam	%
Öğrenci	Ortaokul	38	44	43.3
	Lise	5		
	Yükseköğretim*	2		
	İlkokul	1		
Öğretmen Adayı **	Sınıf	20	36	34.6
	Sosyal Bilgiler	17		
	Türkçe	14		
Öğretmen***	Sosyal Bilgiler	11	14	13.4
	Türkçe	7		
	Sınıf	4		
Yazılı materyal****			9	8.6
Veli			5	4.8
Okul yöneticisi			3	2.8

*Öğretmen adayları dâhil edilmemiştir.

**Bazı çalışmalarda birden fazla bölüm incelenmiştir.

*** Bazı çalışmalarda birden fazla branş incelenmiştir.

****Öğretim programları, kılavuz kitaplar, diğer dokümanlar

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaların daha çok öğrenci (%43.3) ve öğretmen adaylarıyla (%34.6) gerçekleştirildiği ve bunu sırasıyla öğretmen (%13.4), yazılı materyal (%8.6), veli (%4.8) ve okul yöneticisinin (%2.8) takip ettiği görülmektedir. Toplamda öğrencilerle ilgili 44 çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmaların 38'i ortaokul, 5'i lise, 2'si yükseköğretim ve biri de ilkokul öğrencilerine yöneliktir. Öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmalarda en çok incelenen bölümlerin; Sınıf Öğretmenliği (n=20), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=17) ve Türkçe Öğretmenliği (n=14) bölümlerine yönelik olduğu saptanmıştır. Bu üç bölüm dışında başka bölümlerdeki öğrencilere yönelik çalışmalar da mevcuttur, ancak tabloda öne çıkan ilk üç bölüm gösterilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerle ilgili olan çalışmalar da branş açısından incelendiğinde öne çıkan ilk üç bölüm sırasıyla; Sosyal Bilgiler (n=11), Türkçe (n=7) ve Sınıf (n=4) öğretmenleri olmuştur.

Tablo 6'da medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımlarının frekans ve yüzdelik değerleri sunulmuştur.

Tablo 6. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

*Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	49	47.1
Görüşme Formu	32	30.8
Anket	19	18.3
**Doküman	17	16.3
Başarı Testi	5	4.8
Gözlem Formu	3	2.9

*Bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Tabloda belirtilen dokümanlar öğretim programları ve kılavuz kitapların yanı sıra öğrencilerin video ve ses kayıtları, günlükler, öğrenci çalışmaları, sosyal ağ paylaşımları gibi veri toplama araçlarını da içermektedir.

Tabloda görüldüğü üzere veri toplama araçlarından ölçek (%47.1) ve görüşme formunun (%30.8) ağırlıklı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu veri toplama araçlarını yüzdelik değerlerine göre anket (%18.3), doküman (%16.3), başarı testi (%4.8) ve gözlem formununun (%2.9) takip ettiği görülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış araştırmalarda kullanılan veri analizi tekniklerinin sayısal dağılımı ve yüzdelik değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri analizi tekniklerinin dağılımı

Veri analizi teknikleri	f	%
Betimsel istatistikler	47	45.2

Veri analizi teknikleri	f	%
t-testi	44	42.3
ANOVA	39	37.5
İçerik analizi	30	28.8
Korelasyon	13	12.5
Kay-kare	11	10.6
Betimsel analiz	9	8.7
Mann Whitney U	6	5.8
Regresyon	5	4.8
Kruskal Wallis H	4	3.8
MANOVA	2	1.9
ANCOVA	1	0.9
MANCOVA	1	0.9
Belirtilmemiş	9	8.7

Tabloda görüldüğü üzere araştırmalarda en çok kullanılan yöntemler sırasıyla betimsel istatistikler (%45.2), t-testi (%42.3), ANOVA (%37.5) ve içerik analizi (%28.8) yöntemleridir. Bunların yanı sıra korelasyon (%12.5), kay-kare (%10.6), betimsel analiz (%8.7), Mann Whitney U (%5.8), regresyon (%4.8), Kruskal Wallis H (%3.8), MANOVA (%1.9), ANCOVA (%0.9) ve MANCOVA (%0.9) gibi veri analizi tekniklerinin daha az kullanıldığı görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış araştırmalarda sunulan önerilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmalarda yer alan önerilerin dağılımı

*Öneriler	f	%
Eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimine/dersine yer verilmelidir.	35	33.7
Medya okuryazarlığı dersi ortaokulda zorunlu olmalıdır.	23	22.1
Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim almaları sağlanmalıdır.	21	20.2
Ebeveynler de medya okuryazarlığı konusunda eğitim almalı/bilinçlendirilmelidir.	19	18.2
Medya okuryazarlığı konusunda konferanslar, seminerler vb. verilmelidir.	15	14.4
Medya okuryazarlığı diğer derslerle ilişkilendirilmelidir.	14	13.5
Okullarda bu ders için fiziki altyapı iyileştirilmelidir.	14	13.5
Ders etkinlikleri uygulamalarla zenginleştirilmelidir.	14	13.5
Medya okuryazarlığı eğitimini destekleyici materyaller hazırlanmalı/geliştirilmelidir.	13	12.5
İlgili kişi ve kurumlar işbirliği içinde olmalıdır.	13	12.5
Dersi iletişim mezunları vermelidir.	13	12.5
Medya okuryazarlığı programı geliştirilmelidir.	10	9.6

*Frekans 10 ve üzeri olan öneriler dâhil edilmiştir.

Tablodaki öneriler incelendiğinde ilk üç sırada; eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimine/dersine yer verilmesi (%33.7), medya okuryazarlığı dersinin ortaokulda zorunlu olması (%22.1), öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması (%20.2) yer almaktadır. Ayrıca ebeveynlerin de medya okuryazarlığı konusunda eğitim alması/bilinçlendirilmesi (%18.2), medya okuryazarlığı konusunda konferanslar, seminerler vb. verilmesi (%14.4), medya okuryazarlığının diğer derslerle ilişkilendirilmesi (%13.5), okulların bu ders için fiziki altyapılarının iyileştirilmesi (%13.5), ders etkinliklerinin uygulamalarla zenginleştirilmesi (%13.5), medya okuryazarlığı eğitimini destekleyici materyallerin hazırlanması/geliştirilmesi (%12.5), ilgili kişi ve kurumların işbirliği içinde olması (%12.5), dersi iletişim fakültesi mezunlarının vermesi (%12.5) ve medya okuryazarlığı programının geliştirilmesine (%9.6) yönelik önerilerin de öne çıktığı görülmektedir.

4. Tartışma

Türkiye’deki medya okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmaların içerik analizini yapmayı amaçlayan bu çalışmanın sonucunda araştırmaların yıldan yıla önemli sayıda artış gösterdiği görülmüştür. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili ilk çalışma 2007 yılında yapılmış, son on yılda çalışma sayısı 104’e ulaşmıştır. İlk çalışmadan sonra medya okuryazarlığı çalışmalarının sayısında önemli gelişmeler olmuş, en fazla çalışma 2013 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Başka bir deyişle medya okuryazarlığının öneminin yeni anlaşılmaya başlandığı söylenebilir. Medya eğitimi ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Maden ve diğerleri, 2017; Kınçal ve Korkmaz, 2015; Altun, 2014). ABD ve Kanada’da medya okuryazarlığı ile ilgili ilk tez çalışmalarının 1980’li

yıllarda yapıldığı, ülkemizde olduğu gibi çalışma sayılarının giderek arttığı görülmektedir (Ardıç, 2016).

Çalışma kapsamında incelenen 104 araştırmada on üç temanın ele alındığı ve bu temalar içerisinde medya okuryazarlığı dersi ve bireylerin medya okuryazarlık düzeylerinin çalışılma yüzdesi en yüksek olan temaları oluşturduğu saptanmıştır. En çok çalışılan tema medya okuryazarlığı dersi. Bu tema altında daha çok medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin davranışları, medya tüketim alışkanlıkları, algıları ve tutumları üzerindeki etkileri ve derse yönelik görüşler incelenmiştir. Bu durum çalışmaların medya okuryazarlığı dersi ile ilgili sorun alanlarına yoğunlaştığını göstermektedir. Medya okuryazarlığı kavramı ABD’de de eğitim sorunları çerçevesinde ele alınmaktadır (Hobbs’tan aktaran Hepkon ve Aydın, 2007). Ardıç’ın (2016) çalışmasında Amerika’daki medya eğitimi çalışmalarının öğretim uygulamaları, kuramsal temeller ve öğretmen eğitimine yoğunlaştığı saptanmıştır.

İçerik analizi sonucunda en çok çalışılan ikinci tema olan medya okuryazarlık düzeyleri teması altında daha çok ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ele alındığı görülmüştür. Maden ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, medya okuryazarlığı ile ilgili tezlerin daha çok medya okuryazarlığı düzeyini belirlemeyi ve medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili tespitlerde bulunmayı amaçladığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan Altun’un (2014) yaptığı medya okuryazarlığı eğitimiyle ilgili bibliyografya çalışması sonucunda, daha çok teorik araştırmaların ön plana çıktığı, Kıncal ve Korkmaz’ın (2015) medya okuryazarlığıyla ilgili makaleleri değerlendirdiği çalışmasında da en fazla çalışılan konu alanlarının ülkelerdeki medya okuryazarlığı uygulamalarının incelenmesi ve disiplinler arası çalışmalar olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi ülkemizde medya okur-yazarlığı ile ilgili araştırmalar daha çok alanın kuramsal alt yapısını oluşturma, önemini ortaya koyma, ülkeler arası karşılaştırma gibi temel araştırmalardır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların deneysel ve eylem araştırmaları biçiminde tasarlanması, medya okur-yazarlığı eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların metodolojik eğilimlerinin incelenmesi sonucunda araştırmaların çoğunda nicel yöntemlerin (%54.8) kullanılmasının yanı sıra tarama modeli (%35.6) en sık kullanılan araştırma modeli olmuş, nitel ve karma yöntemler daha az tercih edilmiştir. Eğitim alanında yapılan diğer tematik analiz çalışmalarında nicel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sonucu, bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir (Toy, 2015; Yılmaz, 2015; Fazlıoğulları ve Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Baran ve Sözbilir, 2012). Araştırma kapsamında incelenen önemli bir kısım çalışmada kullanılan araştırma modeli (%40.4) belirtilmemiştir. Araştırma modeli araştırma probleminin hangi yaklaşımla ele alınacağı, araştırma soruları ve bu soruların nasıl yanıtlanacağı hakkındaki kararları biçimlendirmekte ve araştırma sürecini baştan sona etkilemektedir (Karadağ, 2010; Neuman, 2007). Araştırma modelinin belirsizliğiyle ilgili sonuçların, araştırmacıların araştırma yöntemleri konusunda yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer taraftan incelenen çalışmalarda en fazla rastlanan örnekleme yöntemi tesadüfi örnekleme olmuştur. Ancak çalışmaların yaklaşık yarısında (%52.8) örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Örneklemin yeterliği ve uygunluğu konusunda belirsizlik araştırmanın hem iç ve dış geçerliliğini doğrudan etkilemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Örnekleme grubu olarak üzerinde en çok çalışılan örneklemler öğrenciler (%43.3) ve öğretmen adaylarıdır (%34.6). Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların sayısı ise sınırlı kalmıştır. Öğrencilerle ilgili çalışmaların daha çok ortaokul öğrencileri ile yapıldığı; ilkokul, lise ve yükseköğretim öğrencileri (eğitim fakültesi dışında) ile yapılan çalışmaların çok az olduğu ve bunun yanı sıra okulöncesi öğrencilerine yönelik bir çalışmanın da bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmaların incelendiği diğer araştırmaların (Ardıç, 2016; Kıncal ve Korkmaz, 2015) bulgularıyla da örtüşmektedir. Çalışmalarda örneklem olarak daha çok ortaokul öğrencilerinin tercih edilmesinin, medya okuryazarlığı dersinin ortaokulda seçmeli bir ders olarak verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Medya okur-yazarlığı sadece bir grup öğrenciyi ilgilendiren bir konu olarak düşünülmemelidir. Bireylerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelen medya araçlarından gelen bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Bu sonuçlar ise yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek arttığı çağımızda medya okuryazarlığı eğitiminin ülkemizde henüz dar bir kapsamda ele alındığını göstermektedir (Altun, 2014). Ardıç’ın Türkiye, Amerika ve Kanada’daki medya eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında, Amerika ve Kanada’daki örneklem gruplarının daha çok ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri olduğu, öğretmenlerle ve öğretim programları ile ilgili yapılan çalışma sayısının Türkiye’den daha fazla olduğu görülmektedir (Ardıç, 2016).

Branşlar açısından inceleme yapıldığında ise, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmalarda Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği daha fazla incelenmiştir. Bu durumun, dersin genelde bu branşlardaki öğretmenler tarafından verilmesinden ve medya okuryazarlığı alanında yetişmiş öğretmenlerin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemizdeki araştırmaların tamamı, eğitimle ilişkilendirilerek çalışılmıştır. Amerika’daki araştırmalar ise medya okur-yazarlığı sağlık, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, dil bilimleri ve tarih gibi farklı disiplinlerde gerçekleştirilmiştir (Ardıç, 2016).

İncelenen çalışmalardaki veri analiz teknikleri incelendiğinde, veri analizi tekniklerinde çeşitlilik görülse de ileri düzeyde istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar oldukça azdır ve en bilinen yöntemler olan betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve içerik analizi gibi yöntemler sıklıkla kullanılmıştır. Kıncal ve Korkmaz’ın (2015) çalışmasında da benzer biçimde en fazla nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı, özellikle nicel betimsel ve nicel kestirimsel analizlerin tercih edildiği saptanmıştır. Türkiye’de yapılan eğitim araştırmalarında da tanımlayıcı istatistikler, t-testi ve varyans analizi gibi istatistiksel analiz yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Göktaş ve diğerleri, 2012). Çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları ise ölçekler ve görüşme formları olmuştur. Kozikoğlu ve Senemoğlu tarafından (2015) Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki doktora tezlerinin içerik analizinin yapıldığı çalışmada

da benzer biçimde en çok kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler ve görüşme formları olduğu ortaya çıkmıştır. Nicel çalışmalarda genellikle ölçek, nitel çalışmalarda ise görüşme kullanıldığı için bu sonuç doğal karşılanabilir. Araştırmacılar medya okuryazarlığını farklı disiplin alanlarında (sağlık, psikoloji, sosyoloji, ekonomi vb.) ve farklı konularda çalıştığında, kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri de çeşitlenecektir.

Yapılan içerik analizi sonucunda, önemli sayıda araştırmada eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimine/dersine yer verilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları önerilmiştir. Ayrıca seçmeli bir ders olan medya okuryazarlığı dersinin ortaokulda zorunlu olması çalışmalarda öne çıkan önerilerdedir. Medya okuryazarlığı dersinin seçimli olmasından kaynaklanan dersin önemine ilişkin olumsuz algılar, dersi veren eğitimcilerin bu alanla ilgili yeterli eğitim almamış olması ve kendilerini yetersiz görmesi dersin ilk verilmeye başladığı yıllardan itibaren süregelen sorunlardan olmuş ve bu sorunların çözümünde önemli adımlar atılamamıştır (Işkın ve Kesten, 2016). Dersin zorunlu olması gerektiğine ilişkin tartışmalara yönelik Altun (2014) medya okuryazarlığının disiplinler arası bir yaklaşımla yeterince ele alınmadığını ifade etmektedir. Tüzel de (2013) medya okuryazarlığının diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde medya okuryazarlığı eğitimine yer verilmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme probleminin çözülebileceğini, ek bir bölüme yönelik formasyon eğitime ihtiyaç kalmayacağını belirtmiştir. Görüldüğü gibi medya okuryazarlığı ile ilgili atılması gerekli önemli adımlar bulunmaktadır. Öncelikle dersin hangi düzeyde verileceği, seçmeli/zorunlu olup olmayacağı, dersi hangi öğretmenin vereceği cevaplanması gereken öncelikli sorulardır.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleriyle ilgili yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

Okulöncesinden yetişkin eğitime, eğitimin hemen her kademesinde daha fazla disiplinler arası çalışmalara, deneysel ve eylem araştırmalarına yer verilmesi medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesi yönünde faydalı olacaktır. Çalışmalarda ortaokul öğrencilerine yoğunlaştığı; okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ve yetişkinlere yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda farklı örneklem gruplarına yönelik çalışmalara da yeterli düzeyde yer verilmelidir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların önemli bir kısmında araştırma modelinin belirtilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Araştırmada kullanılan yöntemin yalnızca nicel ya da nitel olduğunun belirtilmesi yeterli değildir. Kullanılan araştırma modeli araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle kullanılan araştırma modelinin ve bu modelin araştırmaya uygunluğunun belirtilmesi ve açıklanması gerekmektedir. Ayrıca farklı bulgular ve sonuçlar elde edebilmek için araştırma modellerinde çeşitliliğe gidilmelidir. Özellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilmeli, medya okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanmalıdır. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yarısından çoğunda kullanılan örnekleme yöntemi de belirtilmemiştir. Örneklem seçimi araştırmanın dış geçerliğinin etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmalarda kullanılan örnekleme yönteminin açık bir şekilde belirtilmesine hassasiyet gösterilmelidir.

Medya okuryazarlığı eğitimi alanında öğretim uygulamaları, öğretmen eğitimi, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına da ağırlık verilmelidir. Diğer yandan farklı uygulamaları da görebilmek için değişik ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitimi ve ders uygulamalarını karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır. Daha zengin ve çeşitli çalışmalar elde edebilmek için tematik içerik analizi çalışmaları düzenli aralıklarla (örneğin beş yılda bir) yapılabilir.

5. Kaynakça

- Aguaded, I. (2016). Perspectives on media literacy. *The Journal of Media Literacy*, 63 (1-2), 8-9.
- Altun, A. (2011). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Birliği'nin medya okuryazarlığı eğitimi vizyonu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 58-86.
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitime yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9, 5-15.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi: Türkiye, ABD ve Kanada örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington, DC: Aspen Institute. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>. (2017, Ocak 14).
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Binark, M. ve Gencel Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Çalık M., Sözbilir M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Fazlıoğulları O. ve Kurul N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill, Boston, MA.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., ve Sozibilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Hepkon, Z. ve Aydın, O. Ş. (2007). Medya okuryazarlığına politik bir bakış: Medya okuryazarlığı hareketi. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı* (ss. 79-93). İstanbul: Kalemus.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, D.C. The Aspen Institute. Erişim adresi: <http://www.aspeninstitute.org/events/2010/11/10/digital-media-literacy-plan-action>. (2017, Ocak 14).
- Işkın, P. ve Kesten, A. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin işlenmesinde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 387-410.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Kıncal, R. ve Korkmaz, S. (2015). Türkiye'de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Kozikoğlu İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605. doi: 10.18298/ijlet.1690
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: SAGE Publication.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publication.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Pekman, C. (2007). Avrupa Birliği'nde medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı* (ss. 40-49). İstanbul: Kalemus.
- Potter, W. J. (2008). *Media literacy (4. Baskı)*. Los Angeles: Sage.
- RTÜK. (2006a). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları araştırması. Erişim adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSitelер/ilkogretim-cagindaki-cocukların-televizyon-izleme-aliskanlıkları-arastırması0053-2.pdf>. (2017, Şubat 17).
- RTÜK. (2006b). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması*. Erişim adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/assets/-Icerik/AltSitelер/televizyon-izleme-eğilimleri-arastırması-20060053.pdf>. (2017, Şubat 17).
- RTÜK. (2016). *Medya Okuryazarlığı*. Erişim adresi: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/>. (2017, Ocak 10).
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st century: An overview & oriantation guide to media literacy education*. Erişim adresi: http://webspaceship.edu/hliu/etextbook/theory/doc/media%20literacy_v02.pdf. (2017, Ocak 14).
- Toy, B. Y. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.
- Tüzel, S. (2013). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-26.
- UNESCO. (2012). *Pedagogies of media and information literacies. Russian Federation*. Erişim adresi: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf>. (2017, Ocak 5).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta- sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122.